

## **A DEFINIÇÃO DE QUALIDADE DE EDUCAÇÃO ESCOLAR EM UM DISCURSO JORNALÍSTICO DA REVISTA VEJA: UMA ANÁLISE RELACIONAL<sup>1</sup>**

*Ricardo Boklis Golbspan – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)*

*Tiago Cortinaz – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)*

### **RESUMO**

Este artigo é uma análise de como o conceito de qualidade de educação escolar é definido em uma matéria da revista Veja. Na primeira parte, contextualizamos o debate sobre qualidade de educação com as recentes modernizações de Estado. Na segunda parte, discutimos na prática como o sentido de qualidade é articulado no texto da Revista Veja.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Qualidade; Veja; Discurso; Análise Relacional; Terceira Via.

## **THE DEFINITION OF SCHOOLAR EDUCATION QUALITY AT VEJA MAGAZINE JOURNALISTIC DISCOURSE: A RELATIONAL ANALYSIS**

### **ABSTRACT**

This paper is an analysis on the concept of quality in education and the way Veja magazine defines it. In the first part, we put the debate on quality in its place with the recent modernizations of the state. In the second part, we practically discuss how the meaning of quality is articulated in Veja's text.

### **KEYWORDS**

Quality; Veja; Discourse; Relational Analysis; Third Way.

---

<sup>1</sup> Este texto é uma versão ampliada e revisada de trabalho apresentado no VI Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas, do Núcleo Educação para a Integração da AUGM.

## INTRODUÇÃO

*Qualidade*, de acordo com Enguita (1995), tem sido um conceito amplamente escolhido para se referir aos avanços educacionais. Desta maneira, concepções muito diversas sobre os rumos que a educação deve tomar têm aparecido sob a mesma bandeira da qualidade, verificando-se particularmente que as articulações e rearticulações socialmente hegemônicas têm posicionado a educação eminentemente como uma ferramenta de desenvolvimento econômico no cenário de competição capitalista internacional. Nesse sentido, analisar criticamente o sentido de qualidade que vem sendo empregado na revista *Veja*, a revista de maior circulação no Brasil, é também uma forma de entender o que tem sido indicado como qualidade em educação de uma forma ampla, uma vez que:

[...] quanto menor é a familiaridade do público com um assunto apresentado pela mídia, mais suscetível ele será à aquisição da definição, interpretação causal, valoração moral e recomendação de solução propostas pelos meios de comunicação (ENTMAN, 2004, p. 17).

Neste artigo, propomos uma análise relacional do conceito de qualidade, posicionando o atual debate social em torno do conceito e verificando especificamente o significado de qualidade (re)produzido pela *Veja* em uma matéria do economista Gustavo Ioschpe. Primeiro, portanto, realizamos uma análise relacional (APPLE, 2006) do conceito de *qualidade* na educação escolar a partir dos atuais processos de modernização do Estado e de suas consequências para a democratização da educação. Em seguida, discutimos o discurso jornalístico da matéria da *Veja* sobre o tema e sua conexão com as noções hegemônicas do que é qualidade em educação. Nosso objetivo é demonstrar as implicações educacionais da hegemonização de um significado de qualidade que posiciona a educação como indicador econômico e que aproxima a noção, de uma boa educação, do modelo empresarial de qualidade. Aqui, partindo do pressuposto de que uma realidade complexa demanda uma análise complexa, dedicamo-nos à análise específica de uma matéria da revista, assinada pelo seu principal colunista de educação. Esta matéria foi escolhida por a considerarmos emblemática em relação ao trabalho de sofisticada articulação ideológica editorial que um de nós pontuou em sua pesquisa sobre os discursos jornalísticos da *Veja* (CORTINAZ, 2014). Ela será devidamente analisada a partir do embasamento teórico e da análise crítica que a seguir

discutimos.

### **A DEFINIÇÃO HEGEMÔNICA DE QUALIDADE EDUCACIONAL DIANTE DOS PROCESSOS DE MODERNIZAÇÃO DE ESTADO**

Para analisarmos as articulações da disputa por hegemonia do significado de qualidade em educação, procuramos agora apresentar os recentes movimentos de modernização do Estado, em particular no âmbito da educação. Esta análise é importante porque ajuda a explicar as causas e a forma como a disputa por hegemonia em educação, e pela noção de qualidade educacional, vem ocorrendo na sociedade.

Nesta perspectiva, o principal movimento recente de modernização do Estado que tem influenciado os rumos da educação está relacionado ao que Peroni (2013) identificou como um duplo movimento de mudanças no papel do Estado atual: o primeiro é a alteração de propriedade, ocorrendo a passagem do estatal para o privado ou para o público não-estatal; o segundo movimento é a permanência da propriedade pública, mas com a incorporação do *ethos* de mercado na organização institucional da gestão pública. Esses dois movimentos são entre si determinantes, constituindo, em conjunto, o que tem sido definido como Terceira Via (PERONI, 2013). Dentro desses movimentos, é possível posicionar novos atores, novos discursos, novos interesses e novo jeito de operar, e também é possível imaginar os rumos que essas novas configurações têm traçado para a educação.

Simultaneamente à solução neoliberal, portanto, tem se estabelecido uma nova social-democracia, que, conforme um de seus teóricos, Anthony Giddens (2001, p. 36), trata-se de “uma tentativa de transcender tanto a social-democracia do velho estilo quanto o neoliberalismo”. No programa da Terceira Via, assim, diferente da proposta neoliberal, o Estado não deve ser mínimo, mas sim reformado. No entanto, como o diagnóstico também é de que o Estado é ineficiente, ele deve ser reformado tendo como parâmetro o mercado. Dentro dessa reforma, o programa da Terceira Via propõe que as políticas sociais fiquem a cargo da sociedade civil, através das figuras de filantropos, ONGs, empreendedores sociais ou fundações de 3º setor, por exemplo. Desse modo, há um preenchimento do Estado, que segue monitorando e gerindo as políticas sociais – exercendo uma governança – mas elas são avaliadas à luz da lógica empresarial e são realizadas por atores muito específicos da sociedade civil – que são considerados bem-sucedidos no mercado empreendedor, que também estão organizados hierarquicamente

conforme a lógica de mercado e que têm seus próprios interesses financeiros e ideológicos em jogo na sua atuação.

As políticas sociais, nestas novas configurações de Estado, não são monolíticas, mas estão sempre em processo (HARVEY, 2008). Em particular, as políticas educacionais são campo de disputa e nem sempre estão em absoluto consenso com a lógica da Terceira Via. Há heranças do Estado de Bem-Estar Social, das ditaduras, há lutas democratizantes e há o neoliberalismo mais radical influenciando as políticas. No cenário atual, essas influências parecem coexistir, em diferentes níveis e em diferentes lugares, em aliança com a atual social-democracia, revelando um caráter muitas vezes contraditório, híbrido e de certa forma simbiótico nas políticas educacionais, o que confunde ainda mais aquele que busca encontrar uma noção coerente sobre o que é entendido atualmente como uma boa educação.

Mesmo com todas essas contradições e ausência de garantias, alguns efeitos concretos têm sido notados e têm dado algumas definições claras para a concepção hegemônica de qualidade da educação. Esses efeitos estão sempre conectados à crença de que aquilo que é privado, ou segue a lógica do mundo empresarial, é bom e, aquilo que é público, ou segue a lógica do público, é ruim. Essas crenças levam a duas ofensivas capitalistas: 1) a tentativa de aproximar a educação do mercado como instituição e 2) a tentativa pedagógica de ensinar (ao aluno, mas também a todos os outros atores da comunidade escolar e da sociedade, como os leitores da Veja) que o *ethos* do mercado leva o aluno ao sucesso e a sociedade ao progresso, enquanto que o *ethos* público leva à burocracia, à ineficiência, ao parasitismo e à corrupção. Claramente, a escola é um lugar estratégico para essa ofensiva.

Esses ataques denotam o processo amplo de redefinição global que estamos acompanhando desde os anos 1970, de construção de hegemonia capitalista. Essa redefinição passa pela reestruturação do Estado, mas também pela esfera econômica, social e pessoal, e tem se constituído a partir da linguagem, com a criação de novas expressões, com a rearticulação de termos e com novas formas de representação e significação. A própria importância que o termo *qualidade* tem adquirido em detrimento da palavra *democratização* é um exemplo disso, além de um léxico amplo que tem colonizado a esfera pública e a educação, com palavras como *eficiência*, *desempenho*, *produtividade* e *resultado* ocupando uma centralidade na avaliação de uma boa educação, enquanto são silenciados termos como *conhecimento popular*, *cidadania* e

*justiça social*. O que está em jogo atualmente, portanto, não é apenas a imposição de um sistema econômico, mas a criação de um senso de realidade, de um espaço social, político, linguístico, ideológico, fora do qual seria impossível pensar e operar (SILVA, 1995). Neste contexto, visões alternativas passam a ser suprimidas da imaginação dos sujeitos sociais e as próprias categorias discursivas que definiriam propostas contra-hegemônicas passam a ser ressignificadas, dificultando a concepção, a explicação ou o entendimento de contrapropostas. Por isso, também, reforçamos que as articulações contra-hegemônicas passam pela linguagem – é impossível imaginar uma superação dos problemas educacionais e sociais sem uma rearticulação das palavras e sem que seu uso seja conectado a significados amplamente silenciados. Entendemos, assim como Resende e Ramalho (2013), que todos os problemas sociais, assim como suas possíveis soluções, são parcialmente discursivos.

Em um contexto social de Terceira Via e neoliberalismo, é esperado que o novo vocabulário do mercado passe a operar de forma hegemônica como parâmetro para qualidade. Com a premência da linguagem do individualismo e do mercado, passa a fazer sentido o que Silva (1995, p. 15) define como “[...] a construção da política como manipulação do afeto e do sentimento; a transformação do espaço de discussão política em estratégias de convencimento publicitário”. Ou seja, passa a ser naturalizado o que se tem observado nas estratégias políticas e nas definições de interesses (em princípio) públicos, em que o convencimento e a persuasão vem sendo ferramentas mais importantes para a tomada de decisão do que a argumentação e a contribuição coletiva, em que o indivíduo é visto menos como um cidadão e mais como um consumidor. O que vemos é que, atualmente, o discurso capitalista é o discurso capaz de nomear a realidade à nossa volta, constringendo a forma como podemos pensar a sociedade e limitando que tipos de educação são imaginadas como possíveis.

Com a transformação do cidadão em consumidor, a educação passou a ser cada vez mais legitimada como um produto, em nome da liberdade de escolha. São diversos os movimentos políticos em favor da competição entre escolas públicas pelos melhores alunos. Tem se instalado, em nome de *menos governo*, essa nova concepção de qualidade para a escola pública. Porém, o que se vê é *menos governo* da coletividade escolar, e *mais governo* das leis de mercado (SILVA, 1995) – mesmo que dentro de estruturas estatais ou misturado a elas, nas reconfigurações da Terceira Via, quando, pode-se dizer, se vê *mais governança* do Estado e *mais governo* das leis de mercado.

A concepção hegemônica de qualidade, portanto, é uma concepção comparativa, ligada à noção de riqueza (SILVA, 1995). Só há qualidade da educação quando há, em outro lugar, a sua negação: a falta de qualidade. De fato, conforme Enguita (1995, p. 97), no momento em que houve a universalização do acesso à educação, percebeu-se que “a única coisa que [a educação] em segurança tinha de indiscutivelmente ‘bom’ era sua exclusividade, e isto foi justamente a primeira coisa que foi perdida”. Assim, historicamente o capitalismo em seus diferentes momentos vem, uma vez que o acesso ao ensino está cada vez mais universalizado, constituindo mecanismos que conservem a exclusividade da educação na forma conjuntural em que se dá a escolarização. É, afinal, a exclusividade que dá o tom da qualidade da educação nesse contexto. De acordo com Gentili (1995, p. 174), “na terminologia do moderno mercado mundial, ‘qualidade’ quer dizer ‘excelência’ e ‘excelência’, ‘privilégio’, nunca ‘direito’”. Sendo assim, quando o mercado em questão é o mercado educacional, que é como a educação tem sido vista na perspectiva hegemônica, e o produto é a educação, a qualidade da educação passa a ser encarada como o privilégio que alguns recebem, ou seja, demanda que existam os desprivilegiados. A qualidade da educação, na leitura correntemente naturalizada, exige fracasso coletivo em nome do sucesso de poucos.

Dessa forma, na concepção hegemônica de qualidade educacional, só há qualidade quando há, também, falta de qualidade, pois, segundo essa definição, qualidade é a negação da igualdade. Nas concepções contra-hegemônicas, que têm sido silenciadas desde o fim das ditaduras, ao inverso, só há qualidade quando não há falta de qualidade, pois qualidade é a negação da desigualdade. Essa diferenciação pode também ser sintetizada na fala de Gentili:

Não existe ‘qualidade’ como dualização social. Não existe ‘qualidade’ possível quando se discrimina, quando as maiorias são submetidas à miséria e condenadas à marginalidade, quando se nega o direito à cidadania a mais de dois terços da população. Reiteremos enfaticamente: ‘qualidade’ para poucos não é ‘qualidade’: é ‘privilégio’. Nosso desafio é outro: consiste em construir uma sociedade onde os ‘excluídos’ tenham espaço, onde possam fazer-se ouvir, onde possam gozar do direito a uma educação radicalmente democrática. Em suma, uma sociedade onde o discurso da qualidade como retórica conservadora seja apenas uma lembrança deplorável da barbárie que significa negar às maiorias seus direitos (GENTILI, 1995, p. 177).

Este comentário de Gentili (1995) dá o tom do exercício que propomos a seguir, a partir da análise relacional (APPLE, 2006) que desenvolvemos acerca do significado

do conceito de *qualidade* em educação. Nesse próximo item, portanto, nosso objetivo é demonstrar como a Revista Veja tem operado com um conceito de qualidade que se aproxima da noção de *riqueza* ou *privilégio*, e como seus discursos jornalísticos têm representado, reforçado e legitimado essa definição. Procuramos demonstrar que significado de qualidade é este, como ele se apresenta e quais são as consequências educacionais de sua hegemonização.

## A NOÇÃO DE QUALIDADE EM UMA MATÉRIA DA REVISTA VEJA

O exercício de análise que propomos agora tem como objetivo apresentar um exemplo concreto dos movimentos de articulação cotidianos que ocorrem na disputa pelo significado de qualidade educacional. Procuramos analisar como concepções hegemônicas de qualidade articulam-se com noções de senso comum e com o bom senso (APPLE, 2006) e, principalmente, revelar que sua hegemonia consolida-se não através de coerção ou manipulação, mas limitando a forma como é possível expressar-se com a constante delimitação social da linguagem. Essa forma de consentimento que analisamos é sofisticada, porque conserva a agência dos sujeitos sociais, fixando-se à linguagem e não a algum tipo de suposta dominação, como buscamos demonstrar.

A matéria é uma crítica à qualidade do ensino privado brasileiro, relacionada a uma crítica do ensino público brasileiro. Decidimos discutir seu conteúdo parágrafo por parágrafo, formato que julgamos mais dinâmico e preciso para nossa proposta analítica. Em *itálico*, destacamos os trechos publicados; os textos sem estilo são de nossa autoria.

**Edição 2033 - 07/11/2007 – título:** *Preocupe-se. Seu filho é mal educado.*

Considerando o público-alvo dos textos da Revista Veja, por mais que o perfil socioeconômico do seu leitor real seja diverso (CORTINAZ, 2014), o título sugere um direcionamento para as classes médias e altas, alertando para uma suposta falta de qualidade no ensino privado. Desde já ressaltamos um viés político na escolha do tema da matéria, que tem como objetivo informar o leitor de que a escola privada só é ruim porque é influenciada direta ou indiretamente pela escola pública e pelo poder público de forma geral. Ao fazer uma aparente crítica ao privado, a matéria conecta também a revista a elementos de bom senso do senso comum (APPLE, 2006), a uma posição de

aparente neutralidade e de aparente isenção política, capaz que é de criticar também o que é ruim no privado. A leitura desatenta pode não revelar que a crítica à escola privada consiste em argumentar que ela é ruim exatamente porque ainda não está suficientemente privatizada.

**Edição 2033 - 07/11/2007 – primeiro parágrafo:** *O Pisa é atualmente o teste internacional de qualidade da educação mais reconhecido globalmente. Ele é aplicado a cada três anos pela OCDE e sua última edição, sobre a qual temos resultados disponíveis, pintou um quadro aterrador para o Brasil. Em primeiro lugar, porque nosso desempenho geral foi baixíssimo. Entre os quarenta países participantes (trinta desenvolvidos e dez em desenvolvimento), ficamos em último lugar em matemática, penúltimo em ciências e 37º na área de leitura. Esse resultado não é de todo surpreendente, já que há anos e em vários outros testes internacionais colhemos resultados parecidos. Há sempre uma tendência do setor mais ilustrado da nossa sociedade de dar de ombros a esses resultados, creditar o fracasso nacional às escolas públicas e imaginar que, colocando o filho em uma boa escola particular, o problema não o afeta. O Pisa demonstra que esse raciocínio não é apenas tacanho, mas também fundamentalmente equivocado – e aí, sim, há uma surpresa digna de nota. O problema não é apenas das escolas públicas, mas da educação como um todo. Não há ilhas de excelência no mar de lodo. Em matemática, por exemplo, apenas 1,2% dos alunos brasileiros chega aos dois níveis mais altos de desempenho, contra uma média de 15% dos estudantes dos países da OCDE, 19% dos de Macau (China) e 7% dos da Rússia. A situação fica ainda mais clara quando fazemos o recorte por nível socioeconômico: o desempenho dos 25% mais ricos do Brasil é menor do que a média dos 25% mais pobres dos países da OCDE. Deixe-me repetir: os alunos da nossa elite têm desempenho educacional pior do que os mais pobres dentre os países desenvolvidos.*

Ao iniciar a conversa tomando o teste padronizado Pisa, da OCDE, como parâmetro para qualidade de educação, o autor toma uma decisão fundamental sobre qual significado de qualidade de educação a matéria assume. Essa decisão, no entanto, não aparece como uma entre outras possibilidades de decisão: aparece na matéria como a única possibilidade ou como a realidade. A decisão de medir qualidade de educação a partir de um teste de larga escala internacional como o Pisa (sem analisar criticamente



alguns pontos obscuros de seus critérios, como a comparação ser entre muitos países desenvolvidos e alguns em desenvolvimento e a China ser representada por uma cidade) está relacionada com a conceituação hegemônica de qualidade de educação. Posicionar o Brasil em uma disputa internacional por maior qualidade educacional, em nome de uma métrica técnica supostamente precisa, é inserir a lógica da competição nas escolas como parâmetro para qualidade; também é uma forma de tentar padronizar internacionalmente o currículo e de reduzir a qualidade da educação tão somente ao desempenho dos alunos.

**Edição 2033 - 07/11/2007 – segundo parágrafo:** *A idéia de que a escola particular brasileira é boa e protege seus alunos das deficiências da escola pública é falsa. Nossas escolas particulares são apenas menos ruins do que as públicas – mas, se comparadas às escolas de outros países ou a um nível ideal de qualidade, certamente ficam muito distantes.*

Aqui a linguagem individualista de qualidade como privilégio se materializa: o autor revela a assunção de que a escola particular deveria proteger seus alunos das deficiências da escola pública e só não o faz porque não consegue. Ou seja, ser boa não implica uma democratização, uma igualdade de possibilidades, não implica em envolvimento coletivo, mas em se proteger do que se julga pior. A preocupação dos pais na educação, portanto, é, nesta concepção, como a preocupação de qualquer cliente em garantir o que aparece como bom para si e se proteger do que aparece como ruim. Isto se conecta ao parágrafo anterior, quando o colunista já tinha referido que o setor “mais ilustrado” da sociedade dá de ombros para os maus resultados do Brasil em testes por acharem que isso não os afeta, já que põem seus filhos em escola privada. O autor do texto assume como dado que tanto o leitor como as classes altas brasileiras são (e devem ser) individualistas ao pensarem sobre educação, além do fato de que ele ativamente silencia, enquanto especialista em educação, o problema da desigualdade na educação, significa também uma forma muito concreta de comunicar o que deve ou não interagir com a noção de uma educação de qualidade.

**Edição 2033 - 07/11/2007 – terceiro parágrafo:** *Os pais que colocam seus filhos em escolas particulares estão, na realidade, pagando por um diferencial que vem mais*

*deles (pais) do que da escola em si. Estudos recentes do economista Naercio Menezes Filho indicam que 80% da diferença de desempenho entre as escolas públicas e as privadas é explicável pelo status socioeconômico da família do aluno. Outros 10% são explicáveis pelo status dos colegas de ensino. Apenas os 10% restantes são atribuíveis à qualidade da própria escola. Ou seja, de cada 10 pontos de performance superior de um aluno de escola particular, 8 são explicados pelo fato de ele já vir de casa com maior bagagem cultural, ter acesso a livros e viver em um ambiente sem carências materiais agudas; 1 ponto é explicado pelo fato de os colegas dele virem igualmente de ambientes privilegiados – e a literatura empírica é categórica ao apontar os efeitos que os colegas têm sobre o desempenho de um aluno (peer effects) –; e o outro ponto pode ser atribuído à qualidade da escola.*

O que vemos neste parágrafo é uma tentativa de discutir questões sociais complexas a partir de uma perspectiva simplista, o que resulta em uma fala retórica e obtusa sobre os problemas educacionais mais estruturais. Recorremos aqui às teorias de Pierre Bourdieu (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004) para, mesmo que rapidamente, pontuar o conceito de *habitus* como uma explicação para as diferentes formas de olhar para as possibilidades sociais e educacionais, as diferentes expectativas, as diferentes relações com a noção de escola, as diferentes formas de falar e de se comportar, a partir de condições sociais, em especial a partir de condições de classe. Ao ignorar essa teoria ou outros estudos sociológicos em nome de um olhar jornalístico superficial sobre uma pesquisa aparentemente audaciosa, o autor posiciona a noção de qualidade da educação como mais um indicador econômico, supostamente independente das condições sociais, que precisaria de uma correção aparentemente também desassociada de implicações sociais.

**Edição 2033 - 07/11/2007 – quarto parágrafo:** *Não é muito difícil entender por que esse quadro é assim. O ator fundamental do processo de ensino é o professor. A boa administração escolar sempre é positiva e surte resultados, mas nem toda a eficiência gerencial do mundo fará com que um mau professor dê uma boa aula. Segundo o Perfil dos Professores Brasileiros, da Unesco, 81% dos atuais professores cursaram seu ensino fundamental em escolas públicas e quase 70% fizeram o curso secundário em escolas públicas. Se esse professor é formado em instituições de ensino claudicantes,*

*ele tenderá a ser também um professor despreparado, por mais rica e organizada que seja a escola em que leciona. Não é possível para a nossa elite criar uma blindagem para se proteger das mazelas do setor público. Não apenas porque a escola pública formará a mão-de-obra dessa elite dirigente, mas também porque formará os professores dos seus filhos. Em todos os países do mundo, educação é um projeto público e nacional. Ou todos vão bem, ou o país vai mal.*

Em primeiro lugar, o colunista posiciona o professor e a gestão escolar como os únicos atores do processo de ensino, excluindo a complexidade dos processos sociais de ensino e das possibilidades de ensino escolar, e deixando de lado o caráter político da educação. Ao ignorar (novamente) os estudos educacionais em nome de uma simplificação incapaz de dar conta da realidade de ensino, parece fácil diagnosticar os órgãos problemáticos e supostamente isolados do corpo educacional. Em segundo lugar, o autor assume que uma administração escolar de qualidade tem uma grande eficiência gerencial – aqui aparecem as palavras que vêm definindo o que se entende por uma boa educação novamente vinculada à lógica do mercado, o que remete ao individualismo e à competição. Em terceiro lugar, reaparece a naturalidade com que o autor trata os problemas da escola pública como sendo essencialmente um incômodo para as elites. O individualismo de classe fica evidente pelo fato de o autor novamente silenciar quanto às consequências para as classes populares de sua concepção de aumento de qualidade educacional: afirma que a escola pública forma a mão de obra para as classes dirigentes, evidenciando como sua concepção de qualidade de educação está longe de buscar a promoção de uma democratização ou sequer de uma real igualdade de oportunidades. Ainda assim, encerra o parágrafo dizendo que ou todos vão bem, ou todos vão mal. Esta fala sugere que o colunista esteja pensando em termos de igualdade, colocando todos os brasileiros juntos por uma melhor educação. O que essa sugestão de aparente igualdade oculta é que a mudança que propõe é uma reforma conservadora, o que significa que irá transformar para que tudo possa se manter. “Ir bem”, neste caso, equivale a que todos cumpram seu esperado papel de classe. Assim, qualidade de educação pública, nessa concepção hegemônica, aproxima-se de preparar de forma mais eficiente a mão de obra das classes dominantes, ou de aperfeiçoar um sistema que legitima e aumenta a exclusão social da maioria dos alunos brasileiros.

**Edição 2033 - 07/11/2007 – quinto parágrafo:** *Isso não significa dizer, obviamente, que a escola particular não tenha razão de existir ou, pior, que deva ser proibida. Em uma sociedade livre, cada família deve ter o direito de dar aos seus filhos a educação que merece – inclusive uma educação que, medida por testes padronizados, seja de qualidade igual ou inferior à da escola gratuita. No caso de um país com as carências educacionais que temos, mesmo que a diferença pró-particulares seja pequena, nenhum pingô de excelência pode ser sacrificado.*

Nessa altura o autor esclarece parcialmente seu ponto: sua crítica à escola particular não é uma crítica à lógica neoliberal, pelo contrário. Para isso, também se vale de um discurso conservador de garantir que cada família siga dando ao filho a educação que merece – por mais que os estudos científicos tenham recorrentemente comprovado que isso não tem sido possível para a maioria das famílias. Esse discurso conservador, conectado à lógica neoliberal, denota a aliança da Nova Direita que se formou e se tornou hegemônica a partir das redefinições do capitalismo desde a década de 1970 (APPLE, 2006).

**Edição 2033 - 07/11/2007 – sexto parágrafo:** *O que esses dados sugerem é que esse modelo de ensino chegou ao seu esgotamento. Seus problemas são em larga medida resultantes de uma mesma mentalidade que permeia nossa vida nacional e causa dificuldades por onde passa. Por muito tempo, os que tiveram a responsabilidade de pensar o país pensaram antes de tudo em si mesmos. Assim, criamos um sistema educacional em que a qualidade do ensino ministrado aos mais pobres não importa e o objetivo do ensino destinado aos ricos é ser tão-somente melhor do que o destinado aos pobres. Enquanto éramos uma sociedade autárquica e agroexportadora, essa miopia não tinha consequências maiores. Não é preciso Ph.D. para plantar café e não é preciso preocupar-se com a indústria chinesa em tempos de reserva de mercado. O problema é que nas últimas décadas o mundo mudou e o Brasil quer participar desse mundo novo – sem, porém, mudar a si mesmo. No momento em que o mercado passa a ser global e não nacional ou estadual e em que a competitividade das nações se dá pela produção de bens e serviços de alto valor agregado, o modelo educacional brasileiro já não dá mais conta do recado. Precisamos colocar mais gente nas escolas e especialmente em nossas universidades, e a saída para isso é apenas uma: a melhoria*

*da qualidade do ensino que nossas crianças recebem. Mau ensino hoje é igual a evasão amanhã.*

Nesse ponto, o colunista passa a identificar quem são os culpados e quais são as soluções do diagnóstico que vem traçando. Fala que a culpa é de quem “pensa o país”, ou seja, do poder público de uma forma ampla. Acusa quem “pensa o país” de egoístas, como se seu discurso não fosse. Fala que não pensaram nos “mais pobres”, como se ele estivesse pensando. Coloca claramente a educação como uma das urgências do País para a competição internacional, relacionando-a diretamente com o crescimento da indústria chinesa ou com um diploma de PhD.

**Edição 2033 - 07/11/2007 - sétimo parágrafo:** *A conclusão é lógica: mesmo quem coloca os filhos em escolas particulares deve se preocupar com a qualidade da educação pública. E com urgência. Não apenas por espírito cívico, mas por amor-próprio também. Atualmente, 13% dos alunos do ensino básico estão em escolas privadas e os outros 87% estudam em instituições públicas. O único encontro entre esses dois grupos que gera alguma mobilização do setor mais avantajado é quando os ex-alunos da escola pública entram na escola do crime e cutucam as janelas dos carros dos ricos com os seus revólveres. Aí, já é tarde demais. No Brasil de 2007, voltar nossa atenção para o que acontece na 1ª série do ensino fundamental das escolas de periferia virou questão de sobrevivência – coletiva e individual, figurada e literal.*

A conclusão é lógica, mesmo: as soluções técnicas para diagnósticos técnicos propostas no texto tratam de reformas conservadoras. Elas não são reformas transformadoras, que se associariam a uma concepção mais democrática e inclusiva de qualidade de educação, e exigiriam uma análise socioeconômica mais complexa. Pelo contrário: colam-se a elementos de bom senso, como no caso deste último parágrafo, quando o autor fala da importância do compromisso com a educação pública, para fazerem aparente sentido como soluções lógicas e até inovadoras, apesar de sua orientação profundamente conservadora.

O que buscamos apresentar aqui foi, portanto, como se articula através da linguagem a produção e a reprodução do senso comum em relação à noção de uma educação escolar de qualidade. Concluímos reforçando que a linguagem é um campo de

disputa. Ao mesmo tempo em que articulada hegemonicamente com sentidos bem definidos na educação, pertence a toda sociedade e, por isso, é um recurso material universal que rearticula e desarticula sentidos, e assim a realidade como um todo. A linguagem ocupa uma posição de centralidade nas (não tão pequenas) conquistas educacionais brasileiras, o que se pode verificar nas rearticulações de sentidos concretas de construções educacionais contra-hegemônicas como foi a Escola Cidadã, em Porto Alegre, por exemplo (GANDIN, 2002). Não deixemos de recorrer a ela, portanto, nesta longa revolução (WILLIAMS, 2000).

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Tradução de Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CORTINAZ, Tiago. **A revista Veja e os discursos jornalísticos sobre educação no Brasil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

ENGUITA, Mariano F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: GENTILI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 1995. P. 93-110.

ENTMAN, R. **Projections of Power: framing news, public opinion and US foreign policy**. Chicago: The University of Chicago Press. 2004.

GANDIN, Luís Armando. **Democratizing access, governance, and knowledge: the struggle for educational alternatives in Porto Alegre, Brazil**. 2002. 296 f. Tese (Doutorado em Curriculum and Instruction) – University of Wisconsin-Madison, Wisconsin, 2002.

GENTILI, Pablo A.A. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. Tradução de Vânia Paganini Thurler. In: GENTILI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 1995. P. 111-178.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

IOSCHPE, Gustavo. Preocupe-se. Seu filho é mal educado. **Veja**, Nov. 2007. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/gustavo\\_ioschpe/index\\_011107.shtml](http://veja.abril.com.br/gustavo_ioschpe/index_011107.shtml)>. Acesso em: 08 set. 2014

NOGUEIRA, C. M. N. e NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 78, Abril/2002.

PERONI, Vera. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Redefinições das Fronteiras entre o Público e o Privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Líber Livro, 2013. P. 9-32.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de Discurso (para a crítica)**: o texto como material de pesquisa. Campinas/SP: Pontes Editora, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 1995. P. 9-30.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo y Filosofía**. 2. ed. Barcelona: Ediciones Península, 2000.

**RICARDO BOKLIS GOLBSPAN**

Mestrando em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é pesquisador da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.  
E-mail: ricardo.golbspan@gmail.com

**TIAGO CORTINAZ**

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professor no Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública.  
E-mail: tiagocortinaz@hotmail.com  
ano@gmail.com